

# היבטים פסיכולוגיים של תוקפנות בקרב ילדי טרום בית הספר

## ותוכנית חינוכית למניעתה

וירג'ניה לוסקי \*

הנחת יסוד העומדת בבסיס מערכות החינוך בעולם המערבי הדמוקרטי כיום הינה, שמטרת העל של החינוך היא לחנך את הילד להיות אדם ואזרח הגון, הישגי ומעורב. במרבית המדינות הדמוקרטיות מכוונים בתי החינוך (גני ילדים ובתי ספר) את תלמידיהם להישגיות, מעודדים התנדבות בקהילה, ועוסקים בחינוך ערכי. ואף על פי כן, לא מגיעים אל היעד: רמת ההישגים לא עולה ואף יורדת, רמת התוקפנות עולה והמעורבות בקהילה כפויה ושולית. הטיעון בחיבור זה הוא: להשגת יעדי החינוך נדרשת **תפיסה חינוכית אינטגרלית ועקבית שהציר המארגן בה הוא ערך כבוד האדם**: היא מאפשרת הטמעת ערך כבוד האדם בתחומי הלימוד השונים, מאפשרת תרגול מיומנויות מכבדות בחיי היום יום, יוצרת אווירת מוגנות, מחזקת את תחושת השייכות של התלמיד לחברה, ומעודדת אותו למעורבות בחברה. באקלים מכבד, מגן, משתף ומזמן כזה התלמיד פנוי רגשית ללמידה (הישגי), מרגיש מוגן (ירידה ברמת התוקפנות), מתנהג בכבוד בחיי היום יום (הגון), מרגיש שייך לחברה ורוצה להשפיע (מעורבות).

\*

הקושי בהשגת יעדי החינוך כיום – התלמיד כאדם הגון, הישגי ומעורב - נובע מחיים בעולם גלובלי שהפך מורכב וקונפליקטואלי:

א. חל שינוי דרמטי בסביבת הלמידה לנוכח מעבר חד מעולם ישן לעולם חדש: מעבר מתכנית ליבה חינוכית מחייבת במדינה ריכוזית, בה האידיאולוגיה יצרה חברה מגויסת וזהות קולקטיבית מוסכמת – לפלורליזם: למדינה מבוזרת בה קיימת חברה אזרחית דינמית, בצד ריבוי זהויות וריבוי תכניות חינוכיות. מעידן בו למורה הייתה סמכות משמעותית, לעידן של משבר סמכויות וערעור מעמד המורה. מעידן של הוראת ידע, שבו התלמיד צייתן ופסיבי, לעידן של הוראת מיומנויות למידה עצמית לתלמיד אקטיבי. משיח חובות לשיח זכויות. מניהול החינוך באמצעי משמעת חיצוניים, להכרח בבניית משמעת פנימית כדי להשיג את מטרות החינוך (Kohn, 2006).

מתקשורת פרונטאלית לדיאלוג פתוח. מאוריינות מוגבלת לאוריינות מגוונת ומקוונת.

ב. חל שינוי בתפקיד המורה: הוא אינו רק בתפקיד ה'מלמד' – הפועל כמקור ידע, אלא גם

'אסטרטג דמוקרטי' – היוצר הזדמנויות לתכנון משותף שלו ושל תלמידיו ומכבד ערכים

דמוקרטיים, ו'מטפלי' – שמנהל את הכיתה בדרך שתסייע לכל התלמידים להסתגל אליה באופן

אישי וחברתי (Trow, 1960). המורה, השואף לבסס אווירה של כיתה קונסטרוקטיבית, מבסס

זאת על יחס של כבוד: הוא מכבד את האינטרסים של הילדים, את רגשותיהם, ערכיהם

ורעיונותיהם. הוא מארגן את הכיתה בהתאם לצרכים הפיסיים, הרגשיים והאינטלקטואליים של

\* כל הזכויות שמורות לוירג'ניה לוסקי – vilou@walla.co.il

הילדים. הוא מארגן את הכיתה לעבודת עמיתים ולאחריות אישית של הילד. הוא מתכנן את הפעילות החינוכית באופן שתפגוש את האינטרסים של הילד, ההתנסות ושתוף הפעולה שלו. תפקיד המורה הוא לשתף פעולה עם התלמידים על ידי ניסיון להבין את ההיגיון שלהם ולתאם התהליך היצרני. תפקיד המורה הוא לטפח את שיתוף הפעולה בין הילדים, תוך חיזוק האיזון הרגשי שלהם, יכולת ההתמודדות שלהם, הבנה בין-אישית וערכים מוסריים (DeVrie & Zan, 1994). אחד הפרדוקסים: המורה – כאזרח שחינוכו אינו מושלם – צריך לחנך את אזרחי העתיד על בסיס הרגלים ועקרונות מוסריים שלמים (גוטמן, 2002).

א. בהיעדר אידיאולוגיה מוסכמת ועם ערעור הזהות הקולקטיבית, נבנות זהויות סקטוריאליות, של 'אחרים' ושונים, הנאבקות על זכויותיהן ויוצרות התנגשות בין זכויות ב. הלגיטימציה לשיח זכויות, הכולל הגנה על זכויות מיעוטים, מאפשרת ל'אחרים' רבים להיאבק על לא רק על זכויותיהם, אלא על מקומם בחברה ג. התפתחות המדיה הגדילה, מחד, את מודעות הילדים לזכויותיהם אך לא לחובותיהם, ומאידך, החלישה את הזיקה בין היחיד לבין הקהילה והיא מצמצמת את האינטראקציות 'פנים אל פנים' של הילדים. תוצאות אחדות מתהליך זה הן חולשת הילדים (והמבוגרים) להתמודד עם המורכבות והקונפליקטים שמזמנת החברה העכשווית (שמר, 2009) ודלדול כישורי החיים שלהם (דגן, 2009): הם מתקשים לזהות את עצמם כ'אחרים' (לפעמים אני הוא החלש שנמצא במיעוט וזקוק להגנה על זכויותי), מצטמצמת יכולתם לגלות סובלנות כלפי 'אחרים', לשתף פעולה בקבוצה, לנהל דיון דילמה בצורה מכובדת, או לפתור קונפליקטים בדרכי שלום. בהיעדר מיומנויות של חיים משותפים, גדלה הבחירה בפתרונות אלימים רמת התוקפנות במערכת החינוך גוברת (רולידר, 2007).

התלמידים בתחילת האלף השלישי גדלים לעולם מורכב, בו שיח הזכויות מהווה נורמה אוניברסאלית ולגיטימית, ודווקא בסביבה זאת מתעוררות שתי בעיות: האחת - הילדים מודעים לזכויותיהם ותובעים אותם, אך לא בהכרח מודעים לחובותיהם ולאחריותם (האישית והקבוצתית) ואין להם ידע, או מיומנויות, לאזן בין זכויות לחובות ולאזן בין זכויות מתנגשות. תוצאה סבירה להימשכות בעיה זאת, היא התפתחות חברה שבה האגואיזם והתוקפנות מתגברים. השנייה - הילדים גדלים בעולם בו גדלה התביעה לחיזוק תחושת המוגנות, השייכות והמעורבות, אך יכולת המערכות החברתיות לספק אותה נחלשת והולכת. תוצאה סבירה להימשכות בעיה זאת, היא ניכור מתגבר, עליה בהיקף ובאיכות התוקפנות, ירידה בפניות הרגשית של הילדים ללמידה משמעותית, התחמקות מאחריות וחוסר אמון ביכולתם להוביל שינוי בחייהם ובסביבתם.

בעבר רווחה ההערכה לפיה המשטר הדמוקרטי מציע מסגרות, מנגנונים ונורמות (משפחה, מפלגות, אידיאולוגיה...) שבתהליכי החיברות מטמיעים ערכים ליברליים ומכוונים האדם להיות אזרח הגון ומעורב, ומכאן, אין צורך בהתערבות מערכתית. כיום מתרחבת ההערכה לפיה, כדי להפוך את הילד לאזרח בעל ערכים דמוקרטיים (ולו במובן מינימאלי של הגנה על זכותו לחופש ביטוי וזכותו להשפיע על השלטון), יש הכרח בהתערבות מערכתית באמצעות חינוך ערכי. הוצעו לכך כמה סיבות: א. הוכח שהעדפות ערכיות הן תוצאה של חינוך (Warwick, 1998. Duch & )

Taylor, 1994 ב. בית הספר הפך - יותר מתמיד - לסוכן החיברות המרכזי (איכילוב, וליבנה 2004) ואולי היחיד שיכול להוביל לשינוי מערכת.

כיום מתרחבת ההערכה לפיה, נוצר הכרח לפתח אצל התלמידים כישורי חיים בעולם מורכב וקונפליקטואלי: להתנהגות מכבדת וסובלנית (מרושק-קלרמן, 1999), לגיוס תמיכה חברתית, לפיתוח מיומנויות שליטה עצמית ולחיצוק השייכות והנאמנות לחברה משתנה ונעדרת זהות קולקטיבית (רוזנבאום, 2010), לחיים בסביבה דיגיטלית (Munro, 2006), לחשיבה ביקורתית (כהן, 2009) לניהול קונפליקטים בדרכים לא אלימות (Kealey, 2005), לחידוש הקשר של היחיד לקהילה באמצעות חיזוק תחושת ההכלה החברתית (social inclusion) ועידוד התנדבות ומעורבות (McFarland & Thomas, 2006), לשיתופי פעולה בקבוצה ועבודת צוות (Sourabh, ) 2010 ואף לפיתוח מוטיבציה ומיומנויות בהובלת שינוי (Mueller, 2005).

### הוראת הדמוקרטיה והשפעתה על האקלים החינוכי

מה צריך ביה"ס ללמד במדינה דמוקרטית (בעידן הגלובלי מרובה התרבויות)? לאיזו מטרה הוא צריך לחתור? האם החברה מרובת תרבויות הוא צריך לטפח בקרב התלמידים תפיסות פלורליסטיות (ורגשות קוסמופוליטיים), או תפיסות לאומיות (ורגשות פטריוטיים)? במדינה הדמוקרטית נשען החינוך לדמוקרטיה על הגישה ההומניסטית, והמכנה המשותף להם הוא יחס של כבוד לאדם השלם, תוך שימת דגש על ערכים, בחירות, העדפות, מחויבות, מעורבות, אחריות ומטרות בחיים של התלמיד. הנחת העבודה היא שהחינוך צריך לשלב בין המרכיבים האפקטיביים של אישיות התלמיד (רגשות, עמדות, ערכים ואינטואיציה) לבין המרכיבים הקוגניטיביים שלו (זהות, שייכות, מסוגלות). על פי תפיסה זאת, אחת המטרות המרכזיות של ביה"ס היא לטפח כישורים וסגולות של שיקול דעת (גוטמן, 2002), לחנך להגיון ולשכל ישר. ההסבר לכך: (א) בהקשר לחינוך – החינוך צריך להתייחס אל התלמידים בכבוד ולקדם את האינטרסים שלהם. לסייע להם להפוך לבוגרים המודעים לעצמם, המודעים למקומם ותפקידם בסדר החברתי, והמוכשרים לתפקד כאנשים יצרניים בחברה (ב) בהקשר לדמוקרטיה – חינוך לחשיבה ביקורתית יהפוך את התלמיד לאזרח ביקורתי, המסוגל לשאת טיעונים בצורה יצירתית אבל תקפה, לבחון זוויות שונות של נושא, לבקר את המדיניות הציבורית ולקדם שינוי (Siegel, 2010). טיפוח שיקול הדעת כרוך לא רק בכישורי קריאה וכתובה, בשליטה במספרים, בידע הקשרי, בהבנה ובכיבוד השקפות של אחרים - אלא יאפשר בחינת נימוקים בעד ונגד צעד מסוים ודיון בהם על ידי הקבוצה. הוא מטפח לכן יכולת אמירת אמת, אי-אלימות, שיפוט מעשי, יושרה אזרחית, אצילות נפש, מתן הזדמנות בסיסית לכל יחיד וחתיירה לצדק. טיפוח שיקול הדעת מבטא כבוד הדדי בכך שמביא לביטוי מאמץ לשיתוף פעולה חברתי המבוסס על הסכמיות (גוטמן, 2002).

הדמוקרטיה היא נושא משמעותי בעל ערכים משמעותיים, ובעידן הגלובלי – בו מתרבות קבוצות המיעוט המהגרות, בו מתגברים הקונפליקטים המבוססים על התנגשות בין תרבויות – הכרחי לחנך לדמוקרטיה גם את האזרחים המתנגדים לה (שם). מחנכים לדמוקרטיה גם את אלה שמעריכים את תרבותם הלא דמוקרטית מעל זאת הדמוקרטית, כי בכך מאפשרים להם להיפתח

לאפשרויות של שינוי והתפתחות תרבותית ולשפוט את השינוי בתרבותם ממקום של הגיון, עובדות ורלוונטיות. גם אלה שמתנגדים לדמוקרטיה משתמשים בכלים הדמוקרטיים שעליהם התחנכו (חירות, שוויון, חשיבה ביקורתית, זכויות והשתתפות) כדי לבטא את התנגדותם, ובכך כבר יש משמעות לחינוך הדמוקרטי.

האם בית החינוך מהווה את מרכז השינוי הערכי והאם יש קשר בין חינוך לדמוקרטיה, לבין תפוקות חינוכיות? ממחקר משווה בין 25 מדינות, נמצא שהחינוך לדמוקרטיה הוא משתנה עצמאי, בכך שהוא מגדיל באופן משמעותי את נטייתם של הילדים, כבוגרים, להעדיף ערכים ליברטיניים – בעיקר הגנה על חופש הביטוי והגדלת המעורבות החברתית (Warwick, 1998). כלומר: הם מוכנים להיאבק על זכויותיהם ומעורבים יותר בחברה לשם קידום אינטרסים משותפים. ממחקר זה ואחרים (Torney-Purta et al. 2001) נמצא שהחינוך הדמוקרטי מגדיל את המודעות של הילדים לעולם הפוליטי, מחבר אותם לקהילה, מפתח אצלם סובלנות ל'אחרים', מעורר בהם מוטיבציה לפעולה ומספק להם כלים ומיומנויות להובלת שינוי בחייהם ובסביבתם. יש תרבויות, כמו במזרח וביפן בעיקר, המעודדות שיח ביקורתי, מתוך הנחה שבכך מגיעים להרמוניה: פירוק המתחים והקונפליקטים התרבותיים על ידי דיון בהם, מצמצם את המתח בין הניגודים (Goldman, 1999). חינוך לדמוקרטיה מכניס את התלמידים לתהליך של בנייתם והצדקתם של עקרונות מוסריים ובכך עוזר לתלמידים להבין לבד, ובתמיכת חברים, מהי המשמעות המוסרית שלהם וכיצד ראוי להתנהג (DeVries & Zan, 1994)

הצורך בחינוך לדמוקרטיה עלה לנוכח העלייה בהיקף האלימות בקרב ילדים ובני נוער; אלימות שמקורה נמצא כפגיעה בתחושת הכבוד - עקב עלבון, אפליה, הצקה, חרם, הטרדה ובריונות (Thornberg, 2010) בנבנישתי, י. אסטור, ר. זעירא, ע., 1998; הראל, 1999; הראל, מולכו וטילינגר, 2003; רולידר, 2000).

הצורך בחינוך לדמוקרטיה, כבר משלב החינוך הקדם יסודי, נמצא הכרחי לאור ממצאי מחקרים שהצביעו על ירידה חדה בכישורי החיים והכישורים החברתיים של הילדים ושל הבוגרים להתמודד עם הקונפליקטים שמזמן העולם הגלובלי והמורכב (בילסקי, 2004); כישורים כמו מודעות עצמית, ניהול רגשות (שליטה בדחפים, השהיית סיפוקים, טיפול במצוקה ובחרדה) ואמפתיה.

החינוך לדמוקרטיה מספק מסגרת לא רק לדיון בערך הכבוד, בזכויות, בחובות ובדרכים לאזן בין זכויות מתנגשות, אלא מאפשר תרגול מיומנויות מכבדות ומזמן חוויות למעורבות פעילה. המצא שעמדות דמוקרטיות התבססו אצל תלמידים כתוצאה של רכישת הבנה מתוחכמת של המציאות החברתית, באמצעות חשיפת ביה"ס להתנסויות חינוכיות מגוונות (איכילוב, 2005).

האם ניתן להסתפק בלימוד וחוויה של ערכים דמוקרטיים בדרך לחינוך התלמיד כאזרח הגון ומעורב? הילד, שלמד בתחום הלימוד הרלוונטי (אזרחות, שעת חינוך) את חשיבות ערך הכבוד, יכול לקבל ציון מעולה במבחן על משמעות הכבוד, אך בקונפליקט הראשון שבו יתקל, עלול לבחור באלימות כפתרון. חסר מימד המעביר את הידע הנרכש ביחס לערכים הראויים בחברה, להתנהגות מכבדת בחיי היום יום.

## פיתוח מיומנויות וכישורי חיים והשפעתם על תוקפנות בקרב ילדים)

תלמידים צריכים לקבל את הידע הדרוש להם להבנת השיח להבנת העולם שבו הם חיים. לקחת אחריות בחברה מורכבת, לנהל חיים מספקים, שיפתחו חוט שדרה מוסרי ויוכלו להחליט החלטות לעצמם. שיהיו נדיבים והגונים ביחסיהם עם הזול. , שיהיה להם חוש צדק והגינות, שיבינו את המדינה ואת העולם ואת האתגרים הניצבים מולם, שיכירו את המורשת העשירה של חברתם ושל חברות אחרות, שיהיו אזרחים פעילים ואחראים המוכנים לחשוב על סוגיות לעומקן, להקשיב לדעות מנוגדות ולהגיע להחלטות רציונליות. (Ravichz, 2010)

תכלית החינוך הוא לחנך את הילד לגלות אחריות ביחס לעצמו וביחס לקהילתו באופן שיבוא לידי ביטוי בהתנהגותו ביום-יום (Westheimer, 2004). הוא ידבר בכבוד, יתנהג בצורה מכבדת ויפעל לשיפור חייו וסביבתו. האחריות תבוא לידי ביטוי בהטמעת ערכים ומיומנויות בסיסיים של יושר, הוגנות, משמעת עצמית, התנדבות ונכונות למאמץ. האחריות תבוא לידי ביטוי בבניית אישיות הילד: התייחסות בכבוד, שליטה עצמית, התחשבות בזולת וברגשותיו. כדי להשיג זאת יש לתרגם את הידע והמודעות לערך הכבוד להתנהגות מכבדת, ויש לתרגל מיומנויות קוגניטיביות וחברתיות, תוך שמירה על עקביות (Hyttten, 2006). המיומנויות הנדרשות בחברה המורכבת הם כמה:

- תרבות קשב ושיח – היכולת להמתין לרשות הדיבור והיכולת לתרום בצורה נאותה לשיחה המתקיימת בכיתה
- כישורי חשיבה וחשיבה ביקורתית (כהן, 2009).
- שליטה עצמית
- חיזוק השייכות והנאמנות לחברה משתנה ונעדרת זהות קולקטיבית (רוזנבאום, 2010),
- חיים בסביבה דיגיטלית (Munro, 2006),
- ניהול קונפליקטים בדרכים לא תוקפניות (Kealey, 2005),
- חידוש הקשר של היחיד לקהילה באמצעות חיזוק תחושת ההכלה החברתית (social inclusion) התנדבות ומעורבות (McFarland & Thomas, 2006),
- גיוס תמיכה חברתית
- שיתופי פעולה בקבוצה ועבודת צוות – שיתוף במובן הפיכת התלמיד לשותף בהחלטה ובכך לטפח אצלו את העניין והמוטיבציה לבצע ההחלטה. כרוך בשיתוף במידע ושקיפות מידע, בגיבוש הצוות על ידי היכרות עומק בונה אמון, הפגת מתחים, בניית תחושת שותפות, תיאום ציפיות והתכוונות כל חברי הצוות לשיתוף פעולה לטובת המטרה. בשיתוף פעולה יש מקום לחיזוקים הדדיים, להעלאת שאלות, לפרגון הדדי, לפתיחות ליוזמות חדשות, להיערכות למצבים משתנים. מיומנות זאת בונה אמון הדדי בכך שמפתחת התנהגות ערכית המבוססת על יושר ויושרה, נשיאה באחריות ותמיכה (סונינו),

2010). עבודת צוות מסייע לילדים להיפתח, לשכוח את ביישנותם ולשפר את התקשורת החברתית שלהם (Sourabh, 2010),

•

### חינוך לשותפות ולמעורבות חברתית והשפעתם על האקלים החינוכי

בעידן הגלובלי, חינוך לערכים דמוקרטיים, ובראשם ערך כבוד האדם, תורם לחיזוק תחושת השייכות החברתית ומעודד מעורבות בחברה בכמה דרכים: א. כחינוך ערכי, הוא מעודד מימוש ערכים קהילתיים כמו פילנתרופיה (עזרה לזולת, תרומה לקהילה), אמפטיה (אהבת הזולת, ערבות הדדית, לכידות חברתית), נתינה, חובה ציבורית ואכפתיות. ב. כחינוך ערכי הוא פועל להפוך את האינדיבידואליזם הקיצוני לאינדיבידואליזם הומאני, המחובר לקהילה, באמצעות הצגת הזיקה בין האינטרס האישי לבין האינטרס הציבורי (במובן: 'אני לא יכול להשיג את הזכות/מטרה שלי לבד, אני זקוק לשיתוף פעולה עם אחרים'). לכאן ינותבו האינטרסים האישיים של המתנדב: לצאת מהבית, חיים מעניינים יותר, להעסיק את עצמי, יוקרה חברתית, להתמודד עם בעיות, כיף, אנשים מעניינים, משמעות בחיים (בק, 2000).

עידוד הקשרים החברתיים של הילד ועידודו להתנדב ולהיות מעורב בחברה מעצימים את הילד במובנים שונים. נמצא שתרגול המעורבות באופן שוטף, על ידי יצירת מנגנונים חברתיים המציעים לכל ילד תפקיד בחברה, מחזק את תחושת המסוגלות האישית והחברתית של הילד ובכך מחזק את בטחונו האישי ואת יכולותיו (Hyttén, 2006). תהליך ההתנדבות בונה הערכה עצמית ובטחון עצמי ומשפר חשיבה ביקורתית ומיומנויות אינטלקטואליות (Torney-Purta, et. al 2001). מגביר את תחושת העצמאות והשליטה העצמית של הילד ומעלה את הביטחון העצמי שלו בקבלת החלטות (סדן, 1997; פלג, 2000). עידוד המעורבות של הילד בחברה נמצא כמחזק את החוסן הנפשי שלו ותורם לצמצום התנהגויות סיכוניות (הראל, 2004). נמצא שהמעורבות החברתית מעלה את הדימוי העצמי של הילד, מחזקת את תחושת המסוגלות והמוטיבציה שלו לפעולה ומעלה שאיפות לשיפור בהישגים (Jhonson, Beebe et. al, 1998).

נמצא קשר ישיר בין התנדבות לשיפור ההישגים הלימודיים: שיפור הדימוי העצמי בזכות ההתנדבות, חיזוק תחושת הביטחון והמסוגלות החברתית – הועתקו לתחושת מסוגלות בהישגים לימודיים (McFarland & Thomas, 2006).

מחקר השוואתי, שנערך בשנים 1996-2000 ב-28 מדינות, על-ידי ה-IEA (International Association of Education Achievements Civil Education Study), מצביע על קשר ישיר בין חינוך לדמוקרטיה לבין גידול ברמת המעורבות האזרחית של הילדים: מוסדות חינוך ברחבי העולם, שהתנסו בחינוך לדמוקרטיה (המבוסס על אקלים פתוח ומכבד) היו אפקטיביים ביותר לא רק בקידום הידע האזרחי, אלא גם בקידום המעורבות החברתית: יותר ילדים התנדבו ופעלו להשפיע על חייהם וסביבתם (Torney-Purta et. al, 2001).

**התפיסה האינטגרלית כבסיס לשינוי**

\* כל הזכויות שמורות לז'ורג'יניה לוסקי – vilou@walla.co.il

לכאורה, אין חדש במימדים שצוינו: שהרי מרבית בתי החינוך עוסקים בחינוך ערכי ומעודדים שותפות ומעורבות. ואף על פי כן, אינם מצליחים להצביע על תפוקה מערכתית של שיפור ברמת ההישגים, או באקלים החינוכי. מה, אם כן, חסר?

ההערכה היא שאין בכוחה של תכנית כלשהי, המוגבלת מבחינת זמן והיקף, לחולל שינוי בהשקפות ערכיות מושרשות ללא שותפות של כל הגורמים הרלוונטיים להתחנכות הילד (המשפחה, הקהילה, אמצעי התקשורת, המשטר וכו') (Damon & Colby, 1996), ללא הגדרה מחודשת של מהות תפקיד בית החינוך, מבנהו ומערכות יחסיו מפנים ומחוץ (וייס ואח', 2003), ללא גישור בין מודעות מוסרית לבין התנהגות לא מוסרית (Blasi, 1980) ובעיקר: בית החינוך צריך להקנות סטנדרטים של דרך ארץ ולאכוף אותם. ללמד את התלמידים לכבד את עצמם ואת חבריהם, כי אחרת לא יוכלו לספק להם את הסביבה הבטוחה והמסודרת החיונית ללמידה (Ravichz, 2010).

מחקר של ארגון NCES (The National Center for Education Statistics) – שבוצע בקרב מחנכים מ-28 מדינות, העלה ששינוי ערכי יכול להתממש רק כאשר הוא מוטמע בכל רובדי החינוך; נמצא שההישגים הגבוהים ביותר הושגו רק כאשר בבית החינוך יושמה תפיסה כוללת שהטמיעה את החינוך לערכים בתכני הלימוד (ידע), בתרבות בית החינוך (מיומנויות), ובהרחבת מעגל השותפים (חוויה ומעורבות) וזאת בצורה אינטגרלית (Torney-Purta et al., 2001).

כלומר, תפוקות מערכתיות חיוביות צפויות כאשר א. נמקד את התהליך החינוכי כולו על ציר ערכי מארגן של כבוד האדם: הילד ילמד על זכויות ואחריות דרך תכניות הלימודים (ידע ויפנים שצריך לתת כבוד), ירכוש מיומנויות שיתרגמו את התודעה לכללי התנהגות ביום יום (ידבר בשפה מכבדת, יקשיב לאחר, ינהל סכסוכים בדרכי שלום...), וממקום של שייכות והערכה יהיה מעורב בקהילה ויפעל לשפר את חייו וסביבתו. ב. ניצור שותפויות עם הילדים, צוות הגן וההורים וכולם ידברו בשפה משותפת מכבדת ג. נקיים תהליך עקבי ורצוף תוך מתן דוגמא אישית.

על מרכזיות האקלים המכבד בהצלחת בתי הספר להגיע ליעדים החינוכיים ניתן ללמוד מהמודלים של פינלנד שם מעריכים שהצלחת מערכת החינוך נובעת מיצירת תרבות של אמון וכבוד, של שוויון הזדמנויות לכל, של חלוקה הוגנת של משאבים במקום תחרות, ושל התערבות נמרצת בשלבים המוקדמים על מנת למנוע בעיות. כך בפינלנד (Darling-Hemond, 2010).

## המחקר

פעמים רבות במהלך עבודתי כגננת שאלתי את עצמי: מהן מטרות החינוך בגן? והתשובה היא חינוך להגינות ו לסובלנות יחד עם שאיפות להישגים וצורך להיות מעורב (לא הופתעתי לגלות שמטרות אלה נמצאות בהלימה למטרות החינוך אשר פרסם משרד החינוך). כאשר בחנתי את הסיבה לכך שאנו המחנכות איננו משיגות מטרות אלה במלואן, מצאתי שאנו מבזבזות כ-40% מהזמן בגן על טיפול בבעיות משמעת. כאשר ניתחתי את הסיבות לבעיות המשמעת גיליתי שהילדים לא פנויים רגשית ללמידה ולחינוך מסיבות שונות, שהמרכזית בהן היא העדר תחושה

\* כל הזכויות שמורות לז'ורג'יניה לוסקי – vilou@walla.co.il

של כבוד עצמי ( מוגנות, שייכות, בטחון עצמי) ואי מתן כבוד לאחר ( הצקה, תוקפנות). הערכתי שאם נקיים בגן אורח חיים של כבוד הדדי, המבוסס על איזון בין זכויות הילד לבין אחריותו, נוכל לפנות רגשית את הילדים- ולפנות את זמן הגנת - ללמידה משמעותית ולחינוך ערכי: ובעיקר לחנך ילדים מאושרים, סקרנים ומעורבים.

מהות המחקר: בניית שפה מכבדת משותפת של כל באי הגן, בכל תחומי החיים בגן, באופן שיתבטא באורח חיים מכבד.

איך עושים זאת?

הגדרנו (צוות הגן) את הציר המארגן של כל הפעילויות החינוכיות בגן: ערך כבוד האדם(זכויות ואחריות), החלטנו שכל באי הגן( צוות הגן, הילדים, הורים) יתנהלו על פ אותה שפה מכבדת, בעקביות ותוך מתן דוגמה אישית.

אני לא משנה את תכנית הלימודים אלא: 1. מרכיבים " משקפיים" שמאירות את ערך כבוד האדם בכל התכנים שאנו הגננות מעבירות בגן(חיזוק תודעה מכבדת)

2. מפתחים מיומנויות התנהגות מכבדת, בקרב הילדים, כגון: תרבות דיבור, קשב ושיח, דיאלוג מכבד, דרכים לניהול קונפליקטים, שליטה עצמית, נטילת אחריות, עבודת צוות ועוד.

3. אנו מעודדים מעורבות של הילד וההורים בגן תוך כדי התנסות וחוויה( העצמת הערך העממי ותחושת השייכות).

### **השפעת תוכנית ההתערבות**

השפעת תוכנית התערבות לפיתוח וקידום תרבות של "זכויות ואחריות" - על צמצום היקף התוקפנות ועל יצירת אינטראקציה חברתית ושיפור ההישגים הלימודיים, בקרב ילדי הגן - נבחנה אמפירית בשנת 2015 בקרב 100 ילדים ב10 גנים באזור הדרום (מחציתם בניסוי, מחציתם כקבוצת ביקורת) (וירגיניה לוסקי).

השפעת התכנית "תרבות זכויות ואחריות" לצמצום התוקפנות ולבניית אקלים מכבד, נבחנה בהתייחס לתשובות ילדים לראיון אישי.

הממצאים מלמדים על קשר ישיר וליניארי בין הוראת התכנית לבין צמצום האלימות: במבחן היישום, הבוחן שימוש בכללים שנלמדו בעבר במצבים חדשים, נמצאו שינויים בשלוש רמות שונות:

1. ירידה בהיקף התוקפנות- מגנים שהיו בהם ביטויים של תוקפנות, הגענו במשך השנה לגן הרמוני הפועל כמעט ללא ביטוי לתוקפנות.

2. רמת ההישגים הלימודיים עלתה בכל הרבדים .

3. בגן מתקיים אורח חיים מכבד, שבא לידי ביטוי בשפה מכבדת, בקבלת השונה, בניהול קונפליקטים בדרכי שלום, ובעבודת צוות .



השערות המחקר היו כי הילדים שהשתתפו בתוכנית (התערבות) יראו שיפור גדול במיומנויות חברתיות בהבנה מה היא זכות ומה היא אחריות, ביכולת פתרון קונפליקטים ובתרבות הדיבור, וירידה בנטייה להגיב בתוקפנות בהשוואה לילדים שלא השתתפו בתוכנית.

הממצאים שהתקבלו מלמדים על שינויים שהתרחשו בקבוצת הניסוי במידה רבה יותר מאשר בקבוצת הביקורת ברוב ההיבטים שהיו אמורים להיות מושפעים מהתכנית. אצל הילדים בקבוצת הניסוי חלה ירידה בנטייה להגיב בתוקפנות.

**עלייה במודעות לאחריות ולזכויות**, בקבוצת הניסוי גדל הידע ביחס להגדרת זכות פי 5 (הגיע ל-75% מכלל הילדים) וירד ל-1.67.00 אחוז חסרי הידע, בעוד שבקבוצת הביקורת אף חלה עלייה בהגדרה לא נכונה של זכות 15% וירידה ל-13.33% בקרב ילדי הביקורת חוסר הידיעה להגדרה מה היא זכות? בהגדרה נכונה מה היא אחריות בקבוצת הניסוי לא חל שינוי מובהק בין שני מועדי המדידה, ואילו בקבוצת הביקורת עלה מספר האחוזים שהגדירו נכון אחריות לפני 23.33% אחרי 48.33%.

נראה כי שיפור זה התאפשר בזכות למידת תוכנית ההתערבות אשר סיפקה את התנאים המתאימים להבנה של "זכות ואחריות" בקרב ילדי הגן, האימון הקבוע והעקבי של הילדים בתוך הגננת סיפקו את התנאים המתאימים להבנה של זכות ואחריות בקרב ילדי הגן.

הילדים קבלו תמריצים חיוביים להתנהגות חיובית והצבת גבולות ברורים ביחס להתנהגות שלילית. הילדים למדו שבצד כל זכות עומדת אחריות. הגננות הבהירו לילדים שזכות שמגיעה להם, מגיעה גם לחבר ואם לא יתנו זכות לא יקבלו, בירור של הזכויות והאחריות, בזיקה הדוקה לעולמו האישי של כל ילד. היא מחייבת להגיע להסכמת הילדים (וההורים) על הזכויות והאחריות בגן. הילדים כתבו אמנה משותפת אמנת הגן המוסכמת כמערכת חוקים מחייבת, והיא מחייבת עקביות ביישום.

יישום הזכויות והאחריות בהתנהלות היום יומית של הילדים בגן מחייבת שימוש בחוקי הגן תוך שימת דגש על דיאלוג מכבד, שימוש בניבים ובפתגמים וניהול קונפליקטים.. הממצאים אכן מראים כצפוי הבדלים בין הקבוצות בתחום של הבנת מה היא "זכות ואחריות" הילדים שהשתתפו בתוכנית ההתערבות היו מודעים לזכויות שלהם ולאחריות האישית

(1) בשאלה מה היא אלימות ? בקבוצת הניסוי הייתה עלייה ברגשות שליליים ועמדה שלילית כלפי אלימות מילולית ואלימות פיזית מ-6.67% ל-81.67% לעומת קבוצת הביקורת שלא חל שינוי בהגדרה ברגשות שליליים ואחוז הילדים נשאר כשהיה 13.33% לפני ואחרי.

(2) הצעת דרכי תגובה לקונפליקט - רוב ילדי הניסוי 85.00% עברו מפתרון פסיבי לפתרון אקטיבי, כאשר רובם העדיפו לפתור את הקונפליקט באמצעות ועדת בורות ( מגשרים ) ומיעוטם (11.67%) פנה לפתרון באמצעות סיוע הגננת. לעומת קבוצת הביקורת שלא חל שינוי בפתרון קונפליקטים 6.67% נישאר כשהיה לפני ואחרי. אחוז הכועסים שהפעילו כוח גדל מ-3.33% ל-21.67%, פתרון קונפליקטים אצל קבוצת הביקורת נישאר נמוך 6.67% נותרה העדפה ברורה שימוש באלימות או סיוע בגננת.

(3) ילדי הניסוי (85%) עברו מחוסר ידיעה כיצד להגיב, או פתרון פסיבי בתגובה לקונפליקט (פרישה, כעס), להצעת פתרון אקטיבי מילולי ולא אליים. הרוב המכריע (70%) אמר שיעשה שימוש במיומנות פתרון קונפליקטים שלמד בתכנית, ובדיאלוג (30%).

4. שימוש בשפה מכבדת - חל גידול ניכר בקרב ילדי הניסוי שהשתמשו במילות בקשה כשביקשו משחק מחבר מ-18.33% ל-60% זאת בעוד שבקרב ילדי הביקורת ירד מעט מספר הילדים שהשתמשו במילות בקשה ועלה חוז הילדים שלוקחים בלי רשות מ-10.00% ל-31.67%.

63.33 מילדי הניסוי אחרי ההתערבות מרגישים מכובדים : עיי חבריהם ורק 5.00% מרגישים שהחברים לא נותנים להם כבוד לעומת 15.00% מילדי הביקורת שמרגישים שחבריהם מכבדים אותם ו-30.00% לא מכבדים אותם.

הממצאים מלמדים על קשר ישיר בין חוויה ומעורבות לבין אקלים מיטבי.

הילדים ידעו לתרגם את הידע, הערכים והמיומנויות שקיבלו בתוכנית להתנהגות מכבדת ולא אלימה.

(1) לדעתי היקף ואיכות תחושת הכבוד של הילד בקבוצה הם שמניעים את התנהגות הילד וקובעים אם פניו לשיתוף פעולה הרמוני או לתוקפנות, ובתחום זה יש להשקיע את מירב המאמצים

(2) חל גידול של 31% בקרב ילדי הניסוי שעברו להשתמש במילות בקשה (תודה, בבקשה, סליחה...) שלמדו בתכנית, כאמצעי למנוע קונפליקט.

מכאן, רמת התוקפנות בקרב ילדים שנחשפו לתכנית ירדה למימדים שוליים, ובסביבות למידה אחדות נעלמה לחלוטין; הילדים למדו ליישם מיומנויות לניהול קונפליקטים בדרכי שלום; חלה העתקה של דפוסי ההתנהגות המכבדים מהגן לבית וגם בבית ירדה רמת האלימות של הילדים.

הממצאים מלמדים על קשר ישיר בין אקלים מכבד לבין שיפור ברמת ההישגים הלימודיים :  
1. במבחן הידע (הבודק זיכרון של אידיאות, חומר או תופעות בהתייחס לעובדות, מגמות, קריטריונים הפשטות והכללות) – נמצא שהיקף הידע של ילדי הניסוי גדל בצורה

\* כל הזכויות שמורות לז'ורג'יניה לוסקי – vilou@walla.co.il

משמעותית וברוב השאלות לא היה ולו ילד אחד שאמר 'אני לא יודע' או נתן תשובה לא רלוונטית. חל גידול פי 5 בהיקף הילדים שידעו להגדיר זכות, גדל פי 2 אחוז הילדים שידעו להגדיר אחריות, גדל כמעט פי 2 אחוז הילדים שידעו להגדיר את הזכויות שיש להם בגן, וכן גדל ב-85% מספר הילדים שידעו לציין אילו סוגי רגשות הוא מכיר.

2. ביכולת סינתזה (כצירוף של חלקים והרכבתם באופן חדש) – נמצא שבתגובת ילדי הניסוי לאירוע אלים דומה חלה ירידה של 70% בתגובה תוקפנית והיא הותירה אחוז קטן של 6.7% מקרב ילדי הגן שהיו מגיבים בתוקפנות

הממצאים מלמדים על קשר ישיר בין חוויה ומעורבות לבין אקלים מיטבי: התכנית שיפרה פי 3.7 את הכישורים החברתיים והרגשיים של הילדים. 95% ציינו שכיף להם בגן. 92% מרגישים מכובדים על ידי חבריהם בגן. אין ילדים עצובים בגן (0%) ורק 3% ציינו שמרגישים שלא נותנים להם כבוד בגן. בקרב ילדי הביקורת המגמה הפוכה. עלה אחוז הילדים שמרגישים רגשות שליליים מבחינה חברתית. וכמעט ולא חל שינוי מובהק ברגשות חיוביים בגלל מעורבות חברתית.

\*

מסיכום הממצאים מצטיירות דמויות של ילדי גן המגיבים בצורה חיובית לתכנית לימודים שיש בה איזונים בין זכויות לבין חובות, ששומרת על תחושת הכבוד העצמי והחברתי של הילד בקבוצה ואשר בונה אקלים מיטבי.

ילדים אלה שונים מילדים שלא נחשפו לתכנית בכמה היבטים: הם אינם אלימים. לא רק שהם המירו את דפוסי האלימות, כתגובה לקונפליקט, בדפוסי שיח או בפתרון קונפליקט (אף הוא בשיח).

בתהליך זה התרחבו היכולות הקוגניטיביות של הילדים בהקשר לגידול בהיקף הידע, ההבנה, אנליזה, סינתזה והערכה, ובמבחן היישום ידעו לתרגם את הידע, הערכים והמיומנויות שקיבלו בתכנית להתנהגות מכבדת ולא אלימה.

## סיכום והמלצות

התובנות שקיבלתי בהובלת התהליך החינוכי.

- במבחן התוצאה, המודל מיישם את חוק מטרות החינוך ומסייע בחינוך הילדים להיות בני אדם הגונים, הישגיים ומעורבים בחברה; נמצא קשר ישיר בין העברת המודל שיוצר אקלים מיטבי ומכבד לבין שיפור בהישגים הלימודיים, נמצא קשר ישיר בין פיתוח אקלים מכבד לבין ירידה חדה (עד ביטול) בהיקף התוקפנות. השפה המכבדת וההתנהגות החברתית המכבדת של הילדים במודל, מעידים על הטמעה ברמה גבוהה של הידע והערכים הנלמדים.

- המשובים מ- גננות שהעבירו את המודל מלמדים שהמודל אינו מפחיד מכיוון שאינו מתיימר להמציא דבר חדש, אלא יוצר ציר מארגן שחסר כל כך לפעילות חלק מהגנים. הוא פרקטי, קל להתאמה לפי 'הצבע' של כל גן ומוביל להצלחה ברורה כשמופעל בגנים.

**בגן הילדים (בניגוד לבית הספר) הגננת וצוות הגן המצומצם הם הגורם המתחלל, ובכך עוצמתם. הם קובעים את התפיסה החינוכית והם מיישמים אותה; ורק בהם תלויות העקביות והדוגמה האישית. בניית תכנית הלימודים, סביב ציר מארגן של כבוד האדם, מאפשרת להם לפעול בכמה רמות במקביל:**

לחזק את תחושת המסוגלות של הילדים, באופן המאפשר להם לכבד את עצמם וממקום של ביטחון עצמי לכבד את האחרים.

לבנות אקלים גן המאפשר דיאלוג סובלני, מקבל, פלורליסטי. אקלים המעודד יוזמות והתפתחות על פי יכולת אישית. צרכים, נטיות ותחומי עניין.

לפתח מיומנויות של חיי יום יום מכבדים: על ידי עידוד הקשבה והידברות, תרגול שליטה עצמית, נוהל פתרון קונפליקטים, חיזוק האינטראקציות ושיתופי הפעולה בין הילדים.

לפתח סביבות למידה חווייתיות ועשירות, המאתגרות את הילדים.

להפוך את התלמידים וההורים לשותפים פעילים בבניית התכנית ויישומה.

ממצאי המחקר מלמדים שתוכנית התערבות, המעודד שותפות ומעורבות, יוצרת אקלים מכבד המשפר את ההישגים ומפחית את היקף התוקפנות. התנאים להשגת אקלים מכבד הם: התייחסות להישגים קוגניטיביים והישגים רגשיים-חברתיים, תמיכה רגשית בילד, קיום אינטראקציה איכותית בין מורה לתלמיד, תמיכה בלמידה וכיתה מאורגנת, במובן בהירות האיזון בין זכויות לחובות.

תוכנית ההתערבות, בצד עידוד המעורבות החברתית בגן, הפך להיות הכרחי בחברה המודרנית, דווקא בשל התגברות התוקפנות ותחושות הניכור. החינוך לזכויות ואחריות מעצים את הילד לא רק בכך שמטביע בו ערכים (כבוד, סובלנות, הוגנות, שוויון ומשמעת עצמית) - ובכך שבונה את אישיותו (התייחסות בכבוד, שליטה עצמית, התחשבות בזולת) - אלא בא לידי ביטוי בהתנהלות היום יומית של הילד: בציות לחוק, בשפה מכבדת, בהתנהגות מכבדת, בהתנדבות ובעזרה לזולת.

תוצאה חיובית צפויה בסביבה בה החינוך לזכויות ואחריות הופך להיות הציר המארגן של התכנית החינוכית בגן, הוא משתף את כל אוכלוסיית הגן, והוא נשמר בעקביות ומתוך דוגמא אישית.

התוצאה המערכתית הצפויה מחינוך לזכויות ואחריות, כבוד, שותפות ומעורבות היא בבניית אקלים מכבד, במסגרתו הילד המועצם פנוי רגשית ללמידה משמעותית ולהעמקה של החינוך הערכי.

Goldman, A. I. (1999) Knowledge in a Social World. Oxford University Press.  
Siegel Harvey (2010) How Should We Educate Students Whose Cultures Frown Upon Rational Disputation? Cultural Difference and the Role of Reason in Multicultural Democratic Education. in Raley, Yonne & Preyer, Gerhard (eds.) Philosophy of Education in the Era of Globalization , Routedge New York, London

(שמר, 2009)

: (דגן, 2009)

(Warwick, 1998)

. Duch & Taylor, 1994

(איכילוב, וליבנה (2004)

(מרושק-קלרמן, 1999),

(רוזנבאום, 2010),

(Munro, 2006),

(כהן, 2009)

(Kealey, 2005),

(McFarland & Thomas, 2006),

(Mueller, 2005) (Sourabh, 2010)

רולידר, 2007

. (Siegel, 2010) הדמוקרטי

(Warwick, 1998). (Torney-Purta et al. 2001)

(בנבנישתי, י.)

אסטור, ר.

זעירא, ע., 1998 ;

הראל, 1999 ; הראל, מולכו וטילינגר, 2003 ;

רולידר, 2000).

(בילסקי, 2004).

(Westheimer, 2004).

(Imants & Van Zoelen, 1995).

(Husu & Tirri, 2001).

(גרינוולד, 2006).

\* כל הזכויות שמורות לירג'יניה לוסקי – vilou@walla.co.il

(La Paro, Pianta, Stuhlman, 2004).

בק, (2000).

(McFarland & Thomas, 2006)

(Verba, Schlozman et. al, 1993;

Pettersen.& Rose, 1996;

Hansen, 1997;

),(Carol, Cassel, et, al. 1997

; (סדן, 1997

פלג, 2000).

(הראל, 2004).

),(Jhonson, Beebe et. Al, 1998)

.(Torney-Purta, et. al 2001)

.(Hyttten, 2006)

.(Torney-Purta et. al, 2001)

בק, א. (2000) חיים יפים

וייס, ר., בן אברם, ח., עין דור, י., קביליו, ע., שמיר, ח. (2003) טיפוח תרבות של אכפתיות, מכון מופ"ת, ת"א

Damon & Colby, 1996) education and moral commitment, journal of moral education, 25 (1): 73-89.

Blasi, L. E.(1980) Bridging Moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature. Psychological Bulletin 88.

Thornberg, R. (2010) Schoolchildren's Social Representations on Bullying Causes Psychology in the Schools, (47) 4: 311

-

DeVrie, R., Zan, B. (1994) Moral Classroom, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education, Teachers College Press, New York  
Trow, w.c (1960) role functions of the teacher in the instructional group, in henry, h.b. (ed) ?

גוטמן, א. (2002) חינוך דמוקרטי, ספרית פועלים.

Kohn, a. (2006) beyond discipline: from compliance to community. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development,

סונינו, ד (2010) עבודת צוות : שלושה משתנים עיקרים לעבודת צוות פוריה. באתר

Sourabh Gupta (2010) Team Building Activities for Kids

<http://www.buzzle.com/articles/team-building-activities-for-kids.html>

Darling-Hammond, L. (2010) The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future. Teachers college press, N.Y.

**Diane Ravitch, (2010) *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education* (New York: Basic Books, 2010).**